Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8270907
Centre d'intérêt: 870

Université du Québec à Chicoutimi.

Démarche pédagogique visant à renouveler la didactique générale de l'enseignement professionnel : rapport d'étape / responsable, Jeannine Lapierre ; [pour l'] Université du Québec à Chicoutimi. -- Chicoutimi : L'Université, 1982.
85 f. ; 28 cm.

"Projet P.P.M.E.P.". Comprend du texte en anglais. Bibliogr. : f. 61-65.

Cote Dewey: 370.7'123'09714/U58d Cote LC: LB/1719/.C38

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Enseignement professionnel *Elaboration de programmes *Programme d'enseignement *Didactique *Questionnaire *Universitaire (Niveau)

Document réalisé dans le cadre d'une recherche ayant pour but de développer une pensée didactique accordée aux données scientifiques actuelles dans le domaine de la formation des étudiants-maîtres en enseignement professionnel, pensée qui serait concrétisée dans un cours de didactique générale visant l'amélioration de la pratique de l'enseignement.

Le présent rapport concerne la réalisation de la première étape de ce projet de recherche (janvier-mai 1982), laquelle était axée sur la mise en place des données susceptibles de servir à atteindre les objectifs généraux de la recherche. Ces réalisations sont: 1. l'élaboration d'une liste de compétences à développer en vue d'améliorer la pratique de l'enseignement; 2. l'élaboration d'un questionnaire destiné à vérifier si cette liste fait déjà partie du répertoire des enseignants; 3. l'élaboration d'un projet de plan de cours de didactique générale de l'enseignement professionnel.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 02
Financement: Bénéficiaire - UQAC
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMEP
Auteur de l'analyse: fr

ED09 827097

DEMARCHE PEDAGOGIQUE VISANT A RENOUVELER LA DIDACTIQUE GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Projet P.P.M.E.P.

R A P P O R T D ' E T A P E

Responsable: Jeannine Lapierre

Université du Québec à Chicoutimi
26 mai 1982

EDUQ 8270907

DEMARCHE PEDAGOGIQUE VISANT A RENOUVELER LA DIDACTIQUE GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Projet P.P.M.E.P.

R A P P O R T D ' E T A P E

Responsable: Jeannine Lapierre

Université du Québec à Chicoutimi
26 mai 1982

TABLE DES MATIERES

		Pages
INTRODUCTION		
I.	PRESENTATION DE L'EQUIPE	3
II.	CALENDRIER DE TRAVAIL	3
III.	NATURE DU RAPPORT	4
IV.	PROBLEMATIQUE	4
	A. Hypothèses de départ	6
	B. Enoncés de base	7
	C. Objectifs généraux	9
	D. Objectifs spécifiques	11
V.	DEMARCHE METHODOLOGIQUE	12
	A. Ce qui est souhaitable	12
	1. d'un cadre théorique	13
	2. des besoins exprimés par les enseignants	14
	3. des projets de réforme du M.E.Q. pour l'enseignement professionnel	16
	B. Ce qui est	17
	1. tentatives de renouveau dans la formation des enseignants du secteur professionnel	18
	2. expérience des enseignants	21
VI.	REALISATIONS	22
	A. Compétences à développer en vue d'une pratique renouvelée de l'enseignement	23
	1. démarche pour la sélection des compétences	24
	2. résultats de la consultation	25
	3. analyse des résultats	30
	4. liste des compétences retenues	33
	B. Questionnaire	38
	C. Projet de plan de cours de didactique générale de l'enseignement professionnel	48

Table des matières (suite)

		Pages
VII.	PROSPECTIVES	52
	A. Quant au questionnaire	53
	B. Quant au plan de cours	53
	C. Quant aux unités d'apprentissage	55
	D. Quant au centre de documentation	56
	E. Quant à l'intégration des recherches actuellement en cours dans le cadre du PPMEP à L'UQAC	57
	F. Quant au calendrier	57
VIII.	IMPLICATIONS POUR LE MODULE ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DE L'UQAC	58
	A. En regard de la recherche elle-même	58
	B. En ce qui regarde le programme	58
CONCLUSION		60
BIBLIOGRAPHIE		61
ANNEXES		66
	1. Liste des catégories et performances à développer chez un enseignant, version anglaise, version française.	66
	2. Définition des éléments du modèle d'action didactique de De Corte	81
LISTE DES TABLEAUX		84

INTRODUCTION

Le module Enseignement professionnel de l'Université du Québec à Chicoutimi se préoccupe d'offrir à ses étudiants une formation qui réponde aux besoins de l'heure. Pionnier dans l'élaboration, pour le réseau, de programme de certification et de perfectionnement des enseignants de ce secteur, il continue d'être à l'affût des développements susceptibles d'en améliorer la qualité et l'efficacité.

Des projets de recherche, rendus possibles grâce à des subventions du Ministère de l'Education, par le biais du Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel (PPMEP), ont permis l'exploration de champs d'activités se rapportant à la didactique tel , la préparation de matériel pédagogique pour les étudiants du secondaire, secteur professionnel, ou encore l'élaboration de pédagogie et d'approches didactiques applicables dans l'enseignement au secteur professionnel.

Ce que le Module souhaite dans le cadre de la présente recherche, et cette fois, pour la formation des étudiants-maîtres, c'est le développement d'une pensée didactique au pas des données scientifiques actuelles en ce domaine, pensée concrétisée dans un cours de didactique générale qui vise l'amélioration de la pratique de l'enseignement, tout en intégrant, dans la mesure du possible, les acquis des différentes recherches du PPMEP. C'est aussi la mise en place progressive d'un centre de production et de documentation qui entretienne le désir de perfectionnement des enseignants et soutienne l'élan de recherche suscitée par le PPMEP. C'est un projet de recherche à long terme que ne pouvait qu'amorcer un travail de quatre mois, travail présenté dans ce rapport d'étape.

De plus, c'est un projet qui déborde les cadres de l'élaboration d'un plan de cours de didactique générale. Ce qui explique le titre du rapport, Démarche pédagogique visant à renouveler la didactique générale de l'enseignement professionnel, différent de celui formulé lors de la demande de subvention.

Pour répondre à l'exigence de développer une pensée didactique, l'équipe croyait (et croit encore) avoir à décomposer l'acte d'enseigner, d'abord pour mieux le comprendre, et ensuite pour mieux identifier et saisir les interrelations en cause. Ce premier pas faciliterait la mise en place de moyens permettant aux étudiants-maîtres d'assurer une certaine maîtrise de ces diverses composantes visant ainsi une amélioration de l'enseignement.

Telle était notre hypothèse de départ et les réalisations effectuées au cours de cette étape, à savoir:

1. l'élaboration d'une liste de compétences à développer en vue d'améliorer la pratique de l'enseignement;
2. l'élaboration d'un questionnaire qui permette de vérifier si cette liste fait déjà partie du répertoire des enseignants et si elle peut être complétée;
3. l'élaboration d'un projet de plan de cours de didactique générale de l'enseignement professionnel;

fournissent des éléments de base à partir desquels des hypothèses plus précises pourront être formulées.

Nous espérons que la mise en marche de cette recherche, porteuse de promesse pour l'enseignant, l'enseignement et la formation didactique, s'inscrit dans la ligne des préoccupations du Module et s'avérera utile à la poursuite du projet.

I. PRESENTATION DE L'EQUIPE

Cette activité de recherche, cette mise en marche, s'est effectuée par une équipe constituée d'un chercheur principal, Madame Jeannine Lapierre, contractuelle à l'Université du Québec à Chicoutimi et de quatre enseignants du secondaire, secteur professionnel: Mademoiselle Elyse Gauthier, option commerce et secrétariat; Mademoiselle Aline Lamonde, option couture et habillement; Monsieur Vianney Lessard, option équipement motorisé; Monsieur Michel Tremblay, option alimentation. Ces enseignants sont représentatifs de champs d'enseignement importants en nombre, dans le secteur Saguenay.

Trois didacticiens du département des Sciences de l'Education, à savoir, Madame Lucienne Couture, Madame Jeannine Desbiens et Monsieur Louis-Joseph Girard, un didacticien en sciences religieuses à l'UQAC, Monsieur Raymond Girard, un professeur directement affecté à l'enseignement au module enseignement professionnel à l'UQAC; et un spécialiste de l'apprentissage, Monsieur Gérald Boutin de l'UQAM ont agi à titre de consultants.

II CALENDRIER DE TRAVAIL

La demande de subvention a été présentée le 30 novembre 1981 au Ministère de l'Education et a reçu son approbation le 6 janvier 1982.

La première rencontre de l'équipe de travail a eu lieu le 20 janvier. Neuf autres rencontres de trois heures chacune, généralement tenues aux quinze jours, ont eu lieu entre le 20 janvier et le 25 mai.

Le présent rapport ne couvre donc qu'une période de quatre mois d'activités, incluant le temps mis pour les contacts avec le milieu et la mise en place du plan d'action.

III. NATURE DU RAPPORT

Il apparaîtra évident à la lecture de ce rapport qu'il ne s'agit pas ici de recherche-action au sens strict du terme, mais bien plutôt d'une mise en place des données qui pourront servir à la réalisation des objectifs généraux tels que précisés plus loin.

Il pouvait difficilement en être autrement, d'une part en raison du court laps de temps consacré à ce projet (mi-janvier à mi-mai), et d'autre part, en fonction de l'ampleur même du champ de recherche: la didactique et ses implications sur la formation des enseignants.

Nous présentons toutefois les réalisations de cette première étape souhaitant qu'elles serviront de prémisses à une recherche-action plus élaborée en ce domaine.

IV. PROBLEMATIQUE

Les problèmes soulevés par les maîtres en exercice dans l'enseignement au secteur professionnel et rencontrés aussi par les superviseurs auprès des étudiants-maîtres en stage de formation dans ce secteur sont souvent reliés au manque de maîtrise des éléments de l'acte pédagogique lui-même. Qu'il s'agisse, pour le maître en enseignement professionnel, de présenter un contenu académique qui facilite pour l'élève la compréhension des techniques de son futur métier, de prévoir le déroulement d'une leçon, de maintenir dans la classe un climat favorable à l'apprentissage, il s'agit toujours d'une intervention pédagogique

qualifiée d'acte professionnel par le Ministre de l'éducation. Un acte professionnel, donc, qui exige à la fois une compétence proprement pédagogique et une compétence rattachée aux disciplines à enseigner (1).

C'est la tâche des formateurs de maîtres que d'amener le futur enseignant ou l'enseignant en perfectionnement à maîtriser les éléments essentiels d'une intervention pédagogique, précise encore le Ministre Camille Laurin dans un discours prononcé à l'UQAM, le 5 mars dernier.

> "(...). Le deuxième effort important à consentir concerne la prise en compte de ce que l'enseignant est d'abord un spécialiste de l'intervention pédagogique. Une telle orientation souligne la nécessité d'une intégration de l'ensemble de la formation autour de cet axe central que doit être l'intervention pédagogique". p. 7 (2)

Dans un dossier définissant les priorités de la recherche universitaire sur l'enseignement professionnel, Yvan Pelchat, responsable au MEQ du programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel, précise que cette recherche doit conduire l'enseignement à une pratique renouvelée et améliorée de l'enseignement et des techniques de la discipline à enseigner (3).

Les enseignants eux-mêmes réclament cette qualité de formation et de perfectionnement et l'ont exprimé clairement tout au long du Colloque sur l'Enseignement professionnel tenu à l'UQAC en octobre 1981 (4).

Dans cette visée d'une amélioration de l'activité pédagogique des enseignants du secteur professionnel, le Module

Enseignement professionnel a voulu s'obliger à revoir la structure du cours de didactique générale de l'enseignement professionnel, avec la préoccupation

. de l'ajuster aux besoins des enseignants, besoins déjà exprimés en partie lors de l'évaluation du programme en octobre 1980 (5) et lors du Colloque sur l'Enseignement professionnel;

. de le mettre au pas des résultats des dernières recherches en didaxologie[1] si cela s'avère nécessaire;

. d'y intégrer, autant qu'il en est possible, les acquis des différentes recherches du PPMEP actuellement en cours à l'UQAC.

A. Hypothèse de départ

Pour répondre à cette exigence de développement d'une pensée didactique, l'équipe de recherche croyait avoir à décomposer l'acte d'enseigner, d'abord pour le mieux comprendre et ensuite pour mieux identifier et saisir les interrelations en cause. Ce premier pas faciliterait la mise en place de moyens permettant aux étudiants-maîtres d'assurer une certaine maîtrise de ces diverses composantes visant ainsi une amélioration de l'enseignement.

Quelques énoncés de base appuient cette hypothèse et ont servi à orienter la réflexion et l'action de l'équipe de recherche en ce sens.

---

1. entendu au sens de la définition donnée dans De Corte (1979): "une méthodologie générale (...) qui s'efforce par la méthode empirique, d'élaborer un système cohérent de prescriptions vérifiables concernant l'optimisation de l'action didactique". (p. 18) (6).

B. Enoncés de base

1. *L'enseignement est une science qui s'apprend.*

Le maître doit apprendre à connaître, à choisir, à maîtriser des interventions pédagogiques qui sont de nature à faciliter l'apprentissage chez l'élève et qui tiennent compte des nombreuses variables en présence dans une situation-classe. Le cours de didactique constitue l'activité centrale de cet apprentissage.

L'aptitude et le talent du maître ajouteront une touche personnelle à l'intervention pédagogique et influenceront la qualité de la démonstration des compétences acquises, puisque l'enseignement est non seulement une science, mais aussi un art.

Des recherches effectuées au cours des dix dernières années confirment l'exigence, pour l'enseignant, d'apprendre à contrôler lui-même ses propres comportements didactiques afin d'exercer une influence favorable sur le processus d'apprentissage des élèves. Ces recherches sont bien résumées par E. De Corte et son équipe (6).

2. *L'enseignement par le maître et l'apprentissage par l'élève s'influencent mutuellement.*

Robert-M. Gagné (1976) dans son étude sur la planification de l'enseignement, affirme que "chaque événement externe d'enseignement est prévu de manière à influencer un ou plusieurs processus internes d'apprentissage" p. 104 (7).

Au cours d'une recherche qui a duré dix ans, Benjamin S. Bloom (1979) prouvait à nouveau que "la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés" p. 15 (8).

3. *l'acquisition de compétences propres à l'acte pédagogique et le développement de l'habileté à choisir les événements d'enseignement qui influenceront favorablement le processus d'apprentissage chez l'élève devraient constituer la visée principale d'un cours de didactique.*

Ce mouvement dit "des compétences-à-acquérir" est très en vogue aux Etats-Unis, particulièrement dans le domaine de la formation des maîtres en enseignement professionnel. Le "Resources in Vocational Education" (9) fait état de nombreuses recherches et d'expérimentation en ce domaine. Des centres de formation professionnelle, tel le "Center for Vocational Education" de l'Université de l'Etat d'Ohio (10) ont développé des programmes de formation des maîtres complètement axés sur cette pédagogie. Des listes de "compétences" à faire acquérir sont validées dans des dizaines d'universités. Des rapports officiels, des outils d'évaluation, des ressources didactiques variées sont produits régulièrement par l'un ou l'autre des centres établis à travers les Etats-Unis.

Ce mouvement fait timidement son chemin ici au Québec par le biais de la pédagogie par objectif qui marque la plupart des programmes d'études des niveaux élémentaire, secondaire et même collégial. Les enseignants, qui dans leur période de formation ou de perfectionnement auraient eu l'occasion de se familiariser avec cette pédagogie, en la vivant eux-mêmes, seraient mieux préparés à guider leurs étudiants dans cette voie.

4. *Les enseignants eux-mêmes sont en mesure de faire connaître les compétences qu'ils jugent nécessaire d'acquérir pour une amélioration de la qualité de leur intervention pédagogique.*

Parce qu'ils se frottent, dans le quotidien, à cette réalité "enseignement-apprentissage", parce qu'ils ont acquis, pour certains du moins, une riche expérience en ce domaine de l'enseignement professionnel, les enseignants de ce secteur ont, certes, une connaissance des exigences du milieu qu'il est nécessaire d'aller chercher et de mettre à profit dans une recherche touchant la didactique.

C. Objectifs généraux

Compte tenu de la situation telle que développée dans la problématique et des préoccupations du module Enseignement professionnel en matière de perfectionnement des enseignants de ce secteur, nous précisons ainsi les objectifs généraux de la recherche entreprise:

1. Élaborer un plan de cours de didactique générale de l'enseignement professionnel qui, tout en tenant compte des exigences de la didaxologie, réponde aux besoins des enseignants de ce secteur pour la région desservie par l'UQAC.

2. Élaborer des unités d'apprentissage visant l'acquisition de compétences appropriées à une intervention pédagogique efficace dans le secteur de l'enseignement professionnel. (Les techniques de micro-enseignement et la pédagogie de situation devront constituer une grande partie du matériel didactique à développer pour ces unités).

3. expérimenter ces outils pédagogiques à l'intérieur d'un cours de didactique générale de l'enseignement professionnel;

   évaluer la démarche employée et les résultats obtenus.

4. mettre en place, de façon progressive, un centre de production et de documentation pour répondre aux besoins du secteur de l'enseignement professionnel.

   (Les unités d'apprentissage et le matériel d'appoint constitueront les premiers éléments de ce centre qui ne pourra fonctionner efficacement que s'il est bien animé par une ou des personnes-ressources compétentes).

Ces objectifs généraux ne pouvaient, certes, être réalisables de janvier à juin. Tout de même, la réalisation d'objectifs plus spécifiques a constitué un premier pas, humble mais concret, vers la réalisation de ces objectifs généraux qui pourront être poursuivis dans une étape ultérieure à la présente activité de recherche.

D. Objectifs spécifiques

1. *approfondir ce qui a été fait, au cours des dernières années, à partir des travaux réalisés dans le domaine de la didactologie par De Corte et son équipe.*

2. *examiner le type de formation psycho-pédagogique offert via le bloc 1 du programme actuel du baccalauréat en enseignement professionnel à l'UQAC.*

3. *inventorier les qualifications psycho-pédagogiques des enseignants du secteur professionnel dans la région desservie par l'UQAC.*

4. *identifier certaines compétences jugées nécessaires à développer, pour acquérir une certaine maîtrise de l'acte d'enseigner.*

5. *cueillir, auprès des enseignants, du secteur professionnel, des informations sur l'usage qu'ils font de ces habiletés et des besoins de formation ou de perfectionnement en ce domaine.*

V. DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Pour organiser un discours qui se tienne dans le domaine de la didactique, à savoir, l'élaboration d'un plan de cours adapté à la fois aux données scientifiques et aux besoins des enseignants;

Pour sélectionner, dans la mise en application de ce plan de cours, une pédagogie de perfectionnement appropriée à la situation actuelle de l'enseignement au secteur professionnel et adaptable aux besoins des étudiants;

il était de rigueur:

1. d'une part, de prendre un temps pour définir CE QUI EST SOUHAITABLE;

2. d'autre part, de scruter CE QUI EST de façon à bâtir sur de l'acquis et à s'enrichir de l'expérience qui a déjà porté ses fruits.

3. pour être ainsi plus en mesure de déterminer CE QUI EST POSSIBLE et de préciser des avenues de recherches (Prospectives - VII p.52).

A. Ce qui est souhaitable

Pour ne pas errer au gré des fantaisies dans un domaine aussi exigeant que celui de l'amélioration de la pratique de l'enseignement, il nous paraissait important de nous donner des balises qui, tout en délimitant notre activité de recherche, lui donnerait des appuis plus solides. C'est ainsi que nous avons

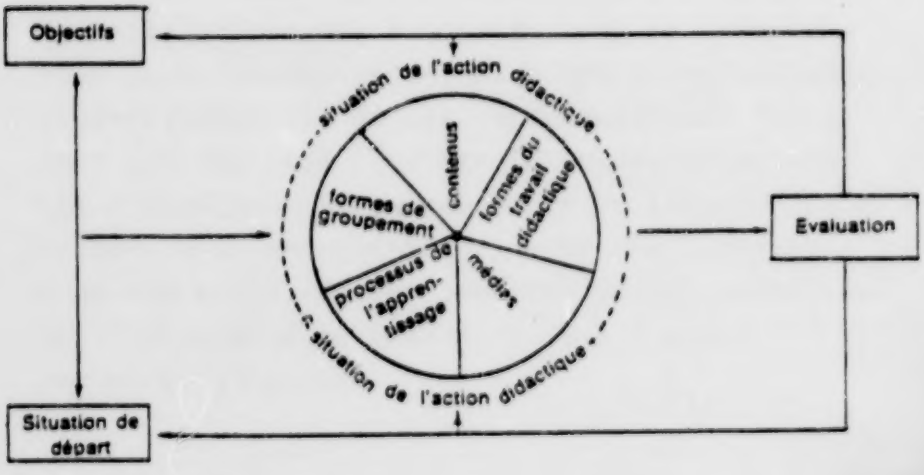
voulu regarder ce qui est souhaitable en tenant compte d'un cadre théorique en didactique, notamment de celui de De Corte et son équipe, des besoins exprimés par les enseignants du secteur professionnel surtout à l'occasion de l'évaluation de leur programme de formation et du Colloque sur l'enseignement professionnel, de même que des projets de réforme de l'enseignement professionnel élaborés par le Ministère de l'Education.

1. Le cadre théorique de De Corte et son équipe:

Dans la préface du volume "Les fondements de l'action didactique" (6), Bonboir affirme à juste titre que:

"l'acte pédagogique réside dans la relation enseigner-apprendre que l'on tente de rendre optimale" (...) "qu'il s'agisse de construction d'habiletés d'ordre mental, de capacités psycho-motrices ou d'éducation affective". p. 12.

C'est, résumé en une phrase, toute la pensée de De Corte sur la didactique, pensée qu'il a lui-même synthétisée dans le modèle suivant:



Si tel est l'acte pédagogique, toujours dépendant d'un ensemble de variables, un cours de didactique générale destiné à des enseignants du secteur professionnel, devrait permettre d'intégrer dans la pratique, des connaissances sur chacun des éléments de ce modèle, en tenant compte de l'influence de l'un de ces éléments sur les autres.

Ceci implique que, dans sa formation, l'étudiant-maître a déjà pu se familiariser avec les connaissances relatives aux éléments de ce modèle.

Dans le projet d'élaboration du plan de cours de didactique générale, nous avons voulu tenir compte des composantes du modèle de De Corte et du modèle lui-même, avec son réseau de relations et d'interrelations (voir Réalisations VI C p.51).

2. <u>Les besoins exprimés par les enseignants du secteur de l'enseignement professionnel</u>:

Les commentaires qui accompagnaient l'expression de satisfaction des étudiants lors de l'évaluation du programme du baccalauréat en enseignement professionnel (5) et les recommandations faites dans les ateliers lors des Colloques organisés par l'UQAC pour les enseignants du secteur professionnel (12) nous révèlent, sous une forme ou sous une autre, ce que les enseignants attendent de l'Université en regard de leur formation psycho-pédagogique.

C'est ainsi qu'on peut y lire:

a. leur besoin de se voir offrir des cours

   1. qui répondent aux exigences actuelles du milieu enseignant;

   2. qui soient liés de près au vécu de l'enseignant;

   3. qui aident l'enseignant à développer une relation constructive avec ses étudiants et ses collègues de travail;

   4. qui permettent par l'observation de situations précises d'enseignement, de cerner diverses habiletés propres à l'acte d'enseigner.

b. leur souci

   1. d'être attentifs au développement et à la formation de tout l'être et non seulement de se limiter à faciliter l'apprentissage d'un métier;

   2. de remettre l'accent sur la promotion des valeurs fondamentales dans l'accomplissement de leur tâche.

c. leur désir de voir l'Université

   1. soutenir l'effort de développement des didactiques de la spécialité;

   2. de mettre sur pied un centre de ressources pédagogiques.

On y décèle aussi un fort besoin de perfectionnement dans la spécialité du champ d'enseignement. Il est vrai que, dans ce secteur, de plus en plus d'enseignants sont maintenant légalement qualifiés pour enseigner. Voudront-ils continuer de se donner une formation psycho-pédagogique adaptée?

Le questionnaire préparé par l'équipe de recherche veut mettre à jour et compléter ce relevé des besoins des enseignants (voir Réalisations VI.B p.38).

Nous sommes cependant conscients que l'amélioration de la pratique de l'enseignement ne peut se faire indépendamment d'une mise à jour dans le domaine de la discipline enseignée et le programme de formation d'un enseignant doit tenir compte de ces deux pôles: formation psycho-pédagogique et formation dans la spécialité du champ d'enseignement.

3. Les projets de réforme de l'enseignement professionnel élaborés par le Ministère de l'Education (11)

Dans un document de travail du Ministère intitulé La formation professionnelle des jeunes, les énoncés d'orientations laissaient déjà entrevoir une réforme visant une formation de base solide pour l'étudiant du secondaire, réservant pour le secondaire VI, une formation professionnelle spécialisée. Le document publié le 13 mai dernier par le ministre Laurin confirme ces orientations (13).

Pour assurer une formation professionnelle spécialisée qui permette à l'étudiant de développer une capacité d'adaptation aux changements technologiques, l'enseignant du secteur professionnel aura besoin de maîtriser des approches pédagogiques

- qui facilitent le transfert d'apprentissage;
- qui permettent aux jeunes d'acquérir une formation où l'autonomie, le désir d'apprendre, le goût du travail bien fait, le sens critique et l'initiative personnelle occupent une place de choix.

Le cours de didactique générale de l'enseignement professionnel devra favoriser une prise de conscience de ce qu'est l'acte d'enseigner et de ses conséquences sur l'apprentissage et la formation des jeunes (voir Réalisations VI A et C p.23 & p. 51).

B. Ce qui est

La recherche en pédagogie favorise l'exploration de voies diverses qui, sans être tout à fait nouvelles, mettent à découvert des façons nouvelles de tenir compte tant des exigences de l'enseignement que des besoins en apprentissage.

Parmi ces voies nouvelles, nous avons surtout voulu analyser celles qui se dessinent actuellement dans le domaine de l'enseignement professionnel. Le "Performance/Competency Based Teacher Education" que nous avons retenu commence à faire école aux Etats-Unis et s'implante d'une façon sporadique au Canada. Dans ce qui est, nous voulons aussi tenir compte de l'expérience des enseignants de la région desservie par l'Université du Québec à Chicoutimi qui oeuvrent depuis quelques années déjà dans le secteur de l'enseignement professionnel. Ce contact quotidien avec la réalité "classe" oblige parfois au déblaiement de voies nouvelles.

1. <u>Tentatives de renouveau dans le domaine de la formation des enseignants du secteur professionnel</u>.

   A. Un mouvement qui peut être qualifié d'irréversible[1] a taillé sa place dans le domaine de la formation des maîtres au début des années 70 aux Etats-Unis: une approche pédagogique exigeant que l'étudiant-maître DEMONTRE son habileté, sa compétence dans l'accomplissement des tâches essentielles liées à l'acte d'enseigner, et cela dans une situation réelle d'enseignement.

   Cette approche représente, pour l'étudiant-maître, une expérience d'apprentissage qui le

1. Déjà en 1972, les départements d'Education de 17 états américains avaient accepté comme système d'éducation et de certification de leurs maîtres, le "Performance/Competency Based Teacher Education" que nous traduisons par "Formation basée sur les compétences à acquérir", et les départements de 15 autres états entreprenaient des actions similaires (14).

renvoie constamment à la portée de ses actes et qui le situe au coeur même du système scolaire, avec ses exigences très concrètes et ses nombreuses interrelations.

Dans les universités et les collèges où cette approche systémique est utilisée comme pédagogie pour la formation des maîtres, et ils sont nombreux (15),

1. les compétences à acquérir sont clairement identifiées et exprimées en termes de comportements mesurables. L'identification de ces compétences se fait selon différentes approches (16); des recherches sont toujours en cours en vue d'identifier des compétences qui seraient vraiment de nature non seulement à tenir à jour les exigences de formation des maîtres, mais surtout à faciliter l'apprentissage chez l'élève;

2. les critères qui doivent servir de mesure dans l'évaluation sont établis et portés à la connaissance de l'étudiant-maître au début du programme;

3. le programme est centré sur le développement par l'étudiant-maître des compétences ainsi spécifiées. C'est lui qui devient la source première de son évaluation;

4. l'enseignement préparé par modules est individualisé et personnalisé;

5. des centres de documentation sont ordinairement mis sur pied en cours d'implantation de programme comme soutien pédagogique à l'étudiant-maître; souvent, ils servent à la fois de centre d'information et de centre de production.

B. La formation des maîtres chez-nous n'a pas adopté, d'une façon systématique, cette approche basée sur les compétences à acquérir. Toutefois, la supervision par objectifs, développée au niveau du programme de Maîtrise en Education à l'UQAC, l'utilisation des systèmes d'analyse de l'enseignement et des techniques de micro-enseignement reposent sur la même hypothèse: l'enseignement est une science qui s'apprend.

Cependant, c'est surtout dans l'application des programmes d'études secondaires qu'au Québec, il est fait appel à une pédagogie par objectifs concrétisée dans un enseignement modulaire.

Quelques-uns des projets de recherche du PPMEP visent l'élaboration d'outils pédagogiques fondés sur l'approche dite "des compétences-à-acquérir" (17). Ce mouvement qui perce lentement chez-nous, s'il prend racines, exigera de l'enseignant, la compréhension et l'adaptation nécessaires à une saine utilisation de cette pédagogie.

Sans voir l'approche "des compétences-à-acquérir" comme une panacée aux problèmes rencontrés dans le domaine de la formation des maîtres en enseignement professionnel[1]

il nous a semblé valable d'engager notre activité de recherche dans cette orientation en vue de la mise en application du plan de cours de didactique générale. La littérature concernant l'expérience vécue au "Center for Vocational Education" à l'Université d'Ohio a particulièrement attiré notre attention et a servi de cadre de référence pour l'identification des habiletés (voir Réalisations VI A p. 34).

Nous y voyons aussi une façon de mieux préparer l'enseignement à une utilisation rationnelle du cadre pédagogique que sont les objectifs déjà cernés par le Ministère de l'Education.

2. Expérience des enseignants du secteur professionnel

L'enseignant du secteur professionnel, qui se retrouve avec un groupe d'étudiants, 18 à 22 fois par semaine, constitue une ressource précieuse dans l'identification des composantes de l'acte d'enseigner et l'équipe a voulu profiter de cette source d'information.

---

1. La mission d'observation à l'Université de Houston (COPIE 1979) soulève d'ailleurs, à cet effet, des questions très pertinentes (18).

Un questionnaire a été élaboré de manière à

- *présenter aux enseignants une liste d'habiletés spécifiques à l'enseignement;*
- *vérifier si ces habiletés font partie de leur répertoire au cours de leurs diverses interventions pédagogiques;*
- *leur permettre de compléter cette liste, s'ils le jugent nécessaire;*
- *s'enquérir de leurs besoins en vue d'une amélioration de la pratique de ces habiletés.*

(Voir Réalisations VI.B, p.40).

Tels ont été les points de référence de cette première étape de la recherche. Les réalisations présentées ci-dessous se situent dans la ligne de ces préoccupations méthodologiques.

VI. REALISATIONS

Partant de l'hypothèse que l'on peut apprendre à enseigner et pourquoi pas à bien enseigner pour que les élèves apprennent mieux,

considérant

- que l'acte d'enseigner y gagne à être décomposé en habiletés spécifiques que l'étudiant-maître peut apprendre à maîtriser,
- que l'enseignant en exercice peut, lui aussi, cerner les composantes de l'acte d'enseigner,
- que le cours de didactique doit viser à développer une certaine maîtrise de ces composantes,

nous avons concrétisé, dans trois réalisations spécifiques, la réflexion effectuée dans le cadre de cette activité de recherche.

A. Nous avons dressé une liste des compétences à développer en vue d'améliorer la pratique de l'enseignement dans le secteur professionnel (p. 34).

B. Nous avons préparé un questionnaire qui permettrait de soumettre cette liste au jugement et à l'expérience des enseignants quant à la fréquence d'utilisation de ces compétences et au besoin de perfectionnement en ce domaine (p. 40).

C. Nous avons élaboré un projet de plan de cours de didactique générale dont l'objectif principal serait de développer une certaine maîtrise des compétences propres à l'acte d'enseigner. (p. 51).

C'est au modèle d'action didactique de De Corte et ses collègues que l'équipe s'est référée dans chacune de ces réalisations: les composantes du modèle ont servi de points de regroupement tant pour les compétences identifiées, que pour la quête des besoins de perfectionnement des enseignants et du plan de cours.

A. COMPETENCES (HABILETES) A DEVELOPPER EN VUE D'AMELIORER LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE SECTEUR PROFESSIONNEL.

L'acquisition de compétences propres à l'acte pédagogique et le développement de l'habileté à choisir les événements d'enseignement qui influenceront favorablement le processus d'apprentissage chez l'élève devraient constituer la visée principale du cours de didactique. Cette affirmation nous oblige à identifier, tout au moins, un certain nombre de ces compétences que l'étudiant-maître devrait apprendre à maîtriser.

1. Démarche pour la sélection des compétences

De la liste de compétences déjà élaborée par Calvin J. Cotrell (19) pour l'ensemble d'un programme de formation, nous sélectionnons les catégories II (planification de l'enseignement), III (l'enseignement), et IV (l'évaluation), (voir Annexe 2 pour cette partie de la liste de Cotrell).

Traduits en français, ces trois groupes de compétences sont soumis à vingt-et-un enseignants de divers champs d'enseignement du secteur professionnel à qui nous demandons de choisir, dans chacune des catégories, les compétences qu'ils jugent les plus importantes dans leur acte d'enseigner.

Ils ont à en choisir 10 dans la catégorie II; 15 dans la catégorie III et 7 dans la catérogie IV.

Les résultats de cette consultation seront pris en considération lors de l'élaboration par l'équipe de recherche de la liste des compétences à développer en vue d'améliorer la pratique de l'enseignement professionnel. A cette étape, les enseignants consultés ont collaboré avec sérieux et ont manifesté leur intérêt pour un questionnement en regard de la didactique.

2. Résultats de la consultation

a. Catégorie II - Planification de l'enseignement

TABLEAU I.A - Ordre de choix des énoncés et fréquence

No. de liste Cotrell	Ordre de choix 1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	Fréquence (sur 21)
52	4	1			1					1	7
53	3	3	1		1						8
54	1	7	2		1				1		12
55	7		6	1					1		15
56										1	1
57		1		3	3	1		1		1	10
58	2		1	5	4	2	1				15
59		3	1	1	3	2					10
60			1							1	2
61			1	1	3	2	2		2	1	12
62			1		1	4	2	2	2		12
63			1	2	2		6	3			14
64				2	3	1		1	1	1	9
65	1				2	2		2	1		8
66		1				1	1				3
67				1	1	1		4	1	1	9
68					1				2	3	6
69			1		1				2	2	6
70	1			1		1	1		1	1	6
71			1					1	2		4
72					1				1		2
73					1		1	1		3	6
74				1			1	1		2	5
75					1						1
76										1	1
77										1	1
78										1	1

TABLEAU I.B - Fréquence de choix des énoncés

Fréquence/21	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
No. de liste Cotrell	58	63		54		57	64	53	52	68	74	71	66	60	56
	55			61		59	67	65		69				72	75
				62						70					76
										73					77
															78

b. Catégorie III - Enseignement

TABLEAU II.A - Ordre de choix des énoncés et fréquence

No. de liste Cotrell	Ordre de choix										Fréquence (sur 21)
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	
79	1								1		2
80	4	1	1	1			1				8
81	1									1	2
82		1			3					1	5
83	2	1	1		1			1	2	1	9
84	2	1	1		1				1	2	8
85	1	3	1	1	1	1					8
86		2			1			1			4
87	1	2	2			1			1	1	8
88	2		3	3	1	1	2	1		1	14
89	1	2	1							1	5
90			1	3						1	5
91		1	1	3	3	1	1	2		2	14
92			1	1	1	1	2	2	3		11
93	1	1	1	1	3	3	1	2		1	14
94			1	1	3	2	1				8
95			1			1	1			1	4
96					2	2	2				6
97				1	1		1			1	4
98			1	1				1		1	4
99		1					1	1	1		4
100	5		1		1	1	1				9
101		1		1	1	2		1		1	7
102	1			1		2	2				6
103		1			1			1	1	1	5
104					1	1	2	1		2	7
105	1							2	2		5
106					1	2			1	1	5
107	1		1					1			3
108			1			1	1	1	3	1	8
109					1						1
110		1	1	1	1						4
111		1	1			1		2	2	4	11
112	2	1		1	2					1	7
113		1	1			1	1				4
114										2	2
115					1			1			2
116				1	1				1		3
117			1	1	1		1				4
118	1	1	1						1	1	5
119	1		1						1		3
120	1			1	3					1	6
121		2								2	4

b. Catégorie III - Enseignement (suite)

TABLEAU II.A - Ordre de choix des énoncés et fréquence

No. de liste Cotrell	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	Fréquence (sur 21)
122	1									3	4
123			1						2		3
124			1			1	1	1			4
125				1		1	1	1		1	5
126		1						1		1	3
127		1			1						2
128	1			1						1	3
129		1							1		2
130								1			1
131										1	1
132										1	1
133											0
134						1	1				2
135			1			1	1		1		4
136				2		1	1			1	5
137			1			1	1			1	4
138		2	1		2		1			1	7

TABLEAU II.B - Fréquence de choix des énoncés

Fréquence/21	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
No. de liste de Cotrell	93	91	88		111		83	100	80	96	89	86	82	81	79	133	
							87	108	84	103	95	90	107	98	131		
							92	138	85	124	99	102	113	109			
							104		94		110	117	126	114			
							105		97		120	118	130	115			
							106		101			119	136	116			
									112			121		128			
									122			123		129			
									125			127-135		132			
														134-137			

c. Catégorie IV - Evaluation

TABLEAU III.A - Ordre de choix des énoncés et fréquence

No. de liste Cotrell	Ordre de choix										Fréquence (sur 21)
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	
139	10	1		1		1					13
140		1			1						2
141		6	4	2	1						13
142	3		5	1							9
143		1	1	2							4
144	1	2	2	2	1		1				9
145	1		4	3	3		1				12
146	2	1	1								4
147		1		2	1						4
148		1			1		1				3
149	1	1	1	1	1			1			6
150	1	3	1		2			1			8
151	1	2		1	1	1		1			7
152		1	1		1			1			4
153		2		2	2	1		1			8
154		1			2		1				4
155		2		2	1						5
156		1	1		2	1					5
157		1	1	1	1	2	1				7
158		1		1		1	1				4
159					3	1					4
160			1	1		1	1				4
161			1		5	6					12
162		2	1		1						4
163						2	3				5
164					2	3	8	1			14

TABLEAU III.B - Fréquence de choix des énoncés

Fréquence/21	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
No. de liste de Cotrell		164	139	145			142	150	151	149	155	143	148	140	
			141	161			144	153	157		156	146			
											163	147			
												152			
												154			
												158			
												159			
												160			
												162			

TABLEAU IV - Classement des énoncés par ordre d'importance par catégorie

Catégorie	Ordre d'importance			
	No. de liste (Cotrell)	Fréquence /2	Total des points*	Rang
II Planification de l'enseignement	55	15	209	1
	54	12	142	2
	58	15	134	3
	53	8	90	4
	63	14	86	5
	59	10	85	6
	52	7	76	7
	57	10	70	8
	61	12	62	9
	62	12	62	9
III Enseignement	88	14	154	1
	100	9	103	2
	93	14	89	3
	80	8	88	4
	91	14	86	5
	85	8	72	6
	94	8	53	7
	87	8	52	8
	83	9	51	9
	112	7	49	10
IV Evaluation	139	13	138	1
	141	13	101	2
	142	9	72	3
	145	12	66	4
	161	12	49	5
	150	8	42	6
	144	9	41	7

* obtenu en introduisant un facteur de pondération (pointage) qui tenait compte à la fois de la fréquence et de l'ordre de choix.

3. Analyse des résultats

a. Dans la catégorie "planification de l'enseignement"

Les enseignants attachent une grande importance à la composante "objectifs", qu'il s'agisse d'objectifs généraux déterminés pour l'année ou d'objectifs de comportement visés au cours d'une leçon (54, 53, 52, 57, 62)*, mais ils classent, comme première en importance, l'habileté à déterminer les besoins et les intérêts des étudiants (55).

S'ils comptent savoir où ils vont en précisant les objectifs, ils veulent aussi savoir ce qu'ils enseignent, d'où l'importance donnée à la planification tant d'un module - unité d'enseignement - que d'une leçon (58, 59).

Le choix des techniques d'enseignement et d'évaluation est également privilégié (63, 61).

b. Dans la catégorie "enseignement"

C'est, pour les enseignants, la compétence à guider l'étudiant qui semble la plus importante. Le guider soit dans la résolution de problèmes, dans le travail en atelier, dans son insertion au milieu, dans l'utilisation d'un enseignement programmé, ou en vue d'une étude efficace (88, 93, 80, 91, 87, 94).

---

* Les numéros entre parenthèses sont en référence avec la liste de Cotrell (annexe 2).

Viennent ensuite les diverses stratégies d'enseignement telles celles d'introduire une leçon, d'utiliser des techniques de simulation, de diriger la participation des élèves, de donner un cours magistral (100, 85, 83, 112).

c. Dans la catégorie "évaluation"

Les enseignants trouvent important de déterminer des critères sur lesquels portera l'évaluation (139) et de procéder à l'évaluation selon ces critères (141, 142).

Ils ont fait ressortir la valeur de l'auto-évaluation et de l'évaluation continue par l'élève (145, 144, 161).

La formulation des questions d'évaluation (types vrai ou faux) a retenu aussi l'attention (150).

Ces résultats concordent, dans les orientations, avec la sélection faite par l'équipe de recherche et corroborent la consultation faite auprès de quelques didacticiens. Ils rejoignent également des éléments importants du modèle d'action didactique, choisi comme cadre de référence dans cette recherche.

Le choix privilégié des énoncés se rapportant aux objectifs (formulation - classification - rappel) s'explique peut-être du fait de l'insistance du Ministère de l'Education sur cet aspect de l'acte pédagogique. D'autre part, les compétences ayant trait à la capacité de "guider" les étudiants

dans leur apprentissage sont aussi sélectionnées comme très importantes. Ici, les supports pédagogiques offerts par le Ministère concernant cette portion de ce qui est appelé maintenant "l'acte professionnel" sont plus rares et les "professionnels de l'enseignement" doivent bâtir eux-mêmes leur propre schème d'interventions. Ce choix des enseignants peut-il être décodé comme étant, de leur part, un besoin d'aide en ce domaine? Cela reste à vérifier. Cependant, une orientation semble se dessiner en regard de la formation pédagogique des enseignantes et des enseignants: ils doivent être habilités à intervenir auprès des étudiants(es)d'une intervention à la fois souple et structurée, et qui est de nature à faciliter l'apprentissage, à aider l'étudiant à apprendre.

La troisième dimension de l'acte pédagogique qui est mise en valeur est celle de la mesure.

Un point à soulever ici: l'auto-évaluation chez les étudiants est considérée importante mais on y va plus doucement quand il s'agit d'auto-évaluation de son enseignement. La fréquence de choix de l'énoncé 164 est élevée (14) mais on lui attribue les derniers choix ($2:5^{o}$ - $3:6^{o}$ - $8:7^{o}$ - $1:8^{o}$). L'enseignant possède-t-il les outils nécessaires pour procéder à une auto-évaluation constructive de son enseignement? La formation d'un maître se doit de tenir compte de cette dimension.

Les résultats de cette consultation ne peuvent être utilisés qu'à titre indicatif:

. le critère "d'importance" proposé pour le choix n'était pas assez clairement défini: par rapport à quoi une compétence est-elle plus importante qu'une autre?

. la liste présentée était beaucoup trop longue. En ce cas, le choix risque de se concentrer sur les premiers ou les derniers énoncés, ou encore devient trop difficile pour être significatif.

Ces remarques sont prises en considération dans la rédaction du questionnaire.

4. Liste des compétences retenues

A partir des résultats de cette consultation et compte tenu du modèle sur lequel nous voulons centrer la formation didactique de l'enseignant, nous avons élaboré la liste suivante de compétences (d'habiletés) dont l'acquisition, à l'intérieur d'un cours de didactique ou dans le cadre d'un programme de perfectionnement, serait à favoriser en vue d'une amélioration de la pratique de l'enseignement.

Ces compétences sont regroupées en fonction des éléments du modèle de De Corte. La concordance avec les performances sélectionnées par Cotrell et le rang donné par les enseignants lors de la consultation apparaissent également dans le Tableau V, à la page suivante.

TABLEAU V

COMPETENCES A DEVELOPPER EN VUE D'AMELIORER LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE SECTEUR PROFESSIONNEL			
Regroupement en fonction des éléments du modèle de De Corte	Concordance avec liste de Cotrell		Rang donné par les enseignants
	Catégorie	No.	
OBJECTIFS			
Identifier des objectifs généraux de l'enseignement professionnel.	II	52	7/10
Préciser, en termes d'objectifs, les comportements à développer chez un étudiant.	II II	53 54	4/10 2/10
Viser à développer des comportements qui dépassent l'acquisition de connaissances (i.e.: compréhension, analyse, synthèse, application, habiletés manuelles, attitudes).	II	57	8/10
Faire connaître aux étudiants les objectifs visés par une intervention pédagogique.	IV	145	4/7
Tenir compte dans son enseignement, des objectifs déterminés lors de la planification.	II	57	8/10
SITUATION DE DEPART			
Identifier les besoins et les intérêts des étudiants.	II	55	1/10
Se tenir au courant des nouveautés dans le domaine de sa spécialité.	IX	303	
Démontrer, dans la pratique, une maîtrise des techniques de sa spécialité.	III	110	
Aider l'étudiant à s'informer de ce qui se passe dans son milieu (familial, social).	II	80	4/10
CONTENU			
Développer, plus en détails, le plan du contenu d'une unité d'enseignement (module).	II	58	3/10
Faire le lien entre le contenu d'un module, le travail en atelier, et le milieu du travail.	II	59	6/10

TABLEAU V (suite - 2)

Regroupement en fonction des éléments du modèle de De Corte	Concordance avec liste de Cotrell		Rang donné par les enseignants
	Catégorie	No.	
Rédiger un plan détaillé de leçon: objectif, contenu, matériel didactique, stratégies d'enseignement, apprentissage, évaluation.	II II	62 63	5/10 9/10
Planifier, en termes de temps, la répartition de la matière à enseigner.	* (1)		
Réagir, devant des contraintes diverses (bouleversements d'horaire, rythme d'apprentissage des étudiants, surcharge de programme), en réorganisant le contenu à enseigner.	*		
FORMES DE TRAVAIL DIDACTIQUE			
Utiliser la forme magistrale pour la présentation d'un cours théorique.	II II	100 112	2/10 10/10
Utiliser du matériel audio-visuel (rétro-projecteur, tableau, diapositives, etc.) pour la présentation d'un cours théorique.	II	120-131	
Se servir d'une démonstration pour la présentation d'un contenu théorique.	II	111	
Accueillir les informations pertinentes fournies par l'étudiant et s'en servir pour poursuivre l'enseignement.	II II	83 103	9/10
Questionner les étudiants au cours de la présentation d'un contenu théorique.	II	102	
ACTIVITES DE L'APPRENTISSAGE			
Amener l'étudiant à découvrir par lui-même des solutions aux difficultés rencontrées dans l'apprentissage des connaissances reliées à son métier.	II	89	1/10

(1) Ces compétences sont ajoutées par l'équipe.

TABLEAU V (suite - 3)

Regroupement en fonction des éléments du modèle de De Corte	Concordance avec liste de Cotrell		Rang donné par les enseignants
	Catégorie	No.	
Encourager l'étudiant tout au long de son apprentissage.	II	105	
Saisir les occasions de développer chez l'étudiant l'initiative et le sens des responsabilités.	*		
FORMES DE GROUPEMENT DES ETUDIANTS			
Guider les étudiants au cours d'un travail en atelier en respectant les différents rythmes d'apprentissage des étudiants.	II II II II	88 80 93 94	1/10 4/10 3/10 9/10
Saisir les occasions pour aider l'étudiant à apprendre à travailler en groupe (i.e.: sens du partage, respect des autres, de leurs idées, de leur travail; soin du matériel).	*		
MATERIEL DIDACTIQUE			
Utiliser des manuels scolaires, des livres de référence appropriés à une leçon.	II	70	
Sélectionner, avant une leçon, l'outillage, l'équipement et/ou le matériel didactique nécessaire.	II	71	
Développer du matériel didactique original.	II	73	5/10
Guider l'étudiant dans l'utilisation, pour étude, des manuels scolaires et des livres de référence.	II	91	
EVALUATION			
Etablir, à partir d'objectifs fixés, des critères d'évaluation de la performance des étudiants.	IV	139	1/7
Faire connaître à l'étudiant les critères d'évaluation de sa performance.	IV	145	4/7
Evaluer le travail de l'étudiant selon les critères déterminés.	IV	141	2/7

TABLEAU V (suite - 4)

Regroupement en fonction des éléments du modèle de De Corte	Concordance avec liste de Cotrell		Rang donné par les enseignants
	Catégorie	No.	
Varier les formes de questions ou d'examens pour évaluer les connaissances acquises par l'étudiant.	IV	149-155	
Analyser, de façon continue, les résultats obtenus par l'étudiant.	IV	161	5/7
Faire en sorte que l'étudiant puisse évaluer ses propres progrès.	IV	145 144	4/7 7/7
S'interroger sur la qualité de son enseignement pour en améliorer la qualité et l'efficacité.	IV	163-164	

B. QUESTIONNAIRE

La liste d'énoncés énumérés au Tableau V, a servi à l'élaboration du questionnaire ci-joint. Nous avons voulu, dans ce questionnaire, remédier aux faiblesses de la première consultation, qui elle, n'était qu'indicative.

D'une part, la liste des compétences a été sélectionnée en 7 séries de cinq énoncés chacune. Les choix devraient ainsi être facilités.

D'autre part, les énoncés ne sont pas jugés pour leur importance (ils sont tous importants) mais ils sont plutôt présentés comme critères de ce que l'enseignant fait actuellement dans sa classe. Il lui est demandé de nous dire si ces compétences font partie de son répertoire et à quelle fréquence il les utilise.

Ces informations, comparées au modèle didactique de De Corte, pourront s'avérer éclairantes

1. pour poursuivre l'identification des composantes de l'acte d'enseigner;
2. pour ajuster le cours de didactique à la réalité scolaire d'aujourd'hui;
3. pour dépister les besoins les plus immédiats en termes d'amélioration de l'enseignement.

Donc, en première partie du questionnaire, nous allons chercher des informations générales relatives à la formation pédagogique et à l'expérience des enseignants.

En deuxième partie, nous élaborons 7 séries comprenant chacune

. cinq énoncés tirés de la Liste des compétences à développer en vue d'améliorer la pratique de l'enseignement professionnel (Tableau V).

. une question concernant le besoin de perfectionnement pour l'une ou l'autre de ces compétences

. une possibilité d'exprimer des commentaires ou d'ajouter à la liste, d'autres compétences jugées importantes.

Exemplaire du questionnaire destiné aux enseignants du secteur professionnel

Réservé
Numéro

PARTIE I

INFORMATION GENERALE

Veuillez indiquer votre réponse en inscrivant le chiffre qui convient dans la case de droite.

Sexe
1 féminin
2 masculin

Age
1 de 20 à 29 ans
2 de 30 à 39 ans
3 de 40 à 49 ans
4 de 50 à 59 ans
5 de 60 à

Fonction
1 enseignant
2 coordonnateur
3 directeur
4 autre

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement
nombre total

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement au secteur professionnel

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de votre spécialité

Nombre d'années d'expérience dans l'industrie

Secteur actuel d'enseignement:
1 général
2 professionnel court
3 professionnel long
4 professionnel court et professionnel long

INFORMATION GENERALE (suite)

Champ dans lequel vous enseignez actuellement — Cochez si oui

- Commerce et secrétariat ☐
- Agro-technique ☐
- Foresterie ☐
- Pêches ☐
- Service de la santé ☐
- Meuble et construction ☐
- Electrotechnique ☐
- Hydrothermie ☐
- Dessin technique ☐
- Equipement motorisé ☐
- Mécanique ☐
- Alimentation ☐
- Soins esthétiques ☐
- Couture et habillement ☐
- Protection et service du bâtiment ☐
- Arts appliqués ☐
- Imprimerie ☐

Dernier diplôme obtenu: ☐

1 Brevet "A"
2 Licence en pédagogie
3 Baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire
4 Baccalauréat en enseignement professionnel
5 Certificat en enseignement professionnel
6 Maîtrise en éducation
7 Autres

Vous poursuivez des études actuellement? ☐

1 Oui
2 Non

Si oui, lesquelles:

Vous pouvez maintenant procéder à la partie II du questionnaire.

PARTIE II

Enseigner implique la nécessité de prendre, sans discontinuité, toutes sortes de décisions.

Vous trouverez, ci-dessous, des séries d'énoncés de compétences d'habiletés qui touchent des décisions à prendre dans le cadre de l'enseignement.

Vous arrive-t-il de recourir à ces habiletés?

Veuillez répondre en cochant dans la case qui convient à votre choix:

T: toujours; S: souvent; P: parfois; J: jamais

SERIE A

	T	S	P	J
1. J'identifie les objectifs généraux de l'enseignement professionnel.	☐	☐	☐	☐
2. Je me tiens au courant des nouveautés dans le domaine de ma spécialité.	☐	☐	☐	☐
3. Je développe plus en détails, le plan du contenu d'un module (ordinairement préparé par le Ministère).	☐	☐	☐	☐
4. J'utilise la forme magistrale pour la présentation d'un cours théorique.	☐	☐	☐	☐
5. Je saisis les occasions de développer chez l'étudiant l'initiative et le sens des responsabilités.	☐	☐	☐	☐

Dans le cadre d'un programme de perfectionnement de l'acte d'enseigner, quelles habiletés (2 parmi les 5 mentionnées ci-dessus) aimeriez-vous pouvoir améliorer en vue d'une pratique renouvelée de votre enseignement?

☐ PREMIER CHOIX

☐ DEUXIEME CHOIX

COMMENTAIRES: _____

_____

Toujours: T Souvent: S Parfois: P Jamais: J

SERIE B

	T	S	P	J
1. J'utilise des manuels scolaires, des livres de référence appropriés à une leçon.	☐	☐	☐	☐
2. J'établis, à partir d'objectifs fixés, des critères d'évaluation de la performance des étudiants.	☐	☐	☐	☐
3. Je varie les formes de questions ou d'examens pour évaluer les connaissances acquises par les étudiants.	☐	☐	☐	☐
4. J'identifie les besoins et les intérêts des étudiants au cours de mon enseignement.	☐	☐	☐	☐
5. Je fais le lien entre le contenu d'un module, le travail en atelier et le milieu de travail.	☐	☐	☐	☐

Dans le cadre d'un programme de perfectionnement de l'acte d'enseigner, quelles habiletés (2 parmi les 5 ci-dessus mentionnées) aimeriez-vous pouvoir améliorer en vue d'une pratique renouvelée de votre enseignement?

☐ PREMIER CHOIX

☐ DEUXIEME CHOIX

COMMENTAIRES: _____

_____

SERIE C

	T	S	P	J
1. J'utilise du matériel audio-visuel (rétro-projecteur, tableau, diapositives, etc.) pour la présentation d'un cours théorique.	☐	☐	☐	☐
2. J'encourage l'étudiant tout au long de son apprentissage.	☐	☐	☐	☐

SERIE C (suite)

	T	S	P	J
3. Je fais connaître à l'étudiant les critères d'évaluation de sa performance.	___	___	___	___
4. Je m'interroge sur la qualité de mon enseignement pour en améliorer l'efficacité.	___	___	___	___
5. Je précise, en termes d'objectifs, les comportements à développer chez un étudiant.	___	___	___	___

Dans le cadre d'un programme de perfectionnement de l'acte d'enseigner, quelles habiletés (2 parmi les 5 ci-dessus mentionnées) aimeriez-vous pouvoir améliorer en vue d'une pratique renouvelée de votre enseignement?

___ PREMIER CHOIX

___ DEUXIEME CHOIX

COMMENTAIRES: _____

_____

SERIE D

	T	S	P	J
1. Je rédige un plan détaillé des leçons que je prépare: objectif, contenu, matériel didactique, stratégie d'enseignement, apprentissage, évaluation.	___	___	___	___
2. Je me sers d'une démonstration pour la présentation d'un contenu théorique.	___	___	___	___
3. J'amène l'étudiant à découvrir par lui-même des solutions aux difficultés rencontrées dans l'apprentissage des connaissances reliées à son métier.	___	___	___	___
4. Je sélectionne, avant une leçon l'équipement et/ou le matériel didactique nécessaire.	___	___	___	___

SERIE D (suite)

	T	S	P	J
5. J'évalue le travail de l'étudiant selon les critères déterminés.	___	___	___	___

Dans le cadre d'un programme de perfectionnement de l'acte d'enseigner, quelles habiletés (2 parmi les 5 ci-dessus mentionnées) aimeriez-vous pouvoir améliorer en vue d'une pratique renouvelée de votre enseignement?

___ PREMIER CHOIX

___ DEUXIEME CHOIX

COMMENTAIRES: _____

_____

SERIE E

	T	S	P	J
1. Je planifie, en termes de temps la répartition de la matière à enseigner.	___	___	___	___
2. Je guide l'étudiant au cours d'un travail en atelier en respectant les différents rythmes d'apprentissage des étudiants.	___	___	___	___
3. Je saisis les occasions pour aider l'étudiant à apprendre à travailler en groupe: (sens du partage; respect des autres, de leur travail, de leurs idées; soin du matériel).	___	___	___	___
4. Je fais en sorte que l'étudiant puisse évaluer ses propres progrès.	___	___	___	___
5. Je vise à développer des comportements qui dépassent l'acquisition de connaissances (ex.: compréhension, analyse, synthèse, application, habiletés manuelles, attitudes).	___	___	___	___

SERIE E (suite)

Dans le cadre d'un programme de perfectionnement de l'acte d'enseigner quelles habiletés (2 parmi les 5 ci-dessus mentionnées) aimeriez-vous pouvoir améliorer en vue d'une pratique renouvelée de votre enseignement?

|__| PREMIER CHOIX

|__| DEUXIEME CHOIX

COMMENTAIRES: _____

_____

Rappel:

SERIE F

	T	S	P	J
1. Je réagis, devant des contraintes diverses (bouleversements d'horaires, rythme d'apprentissage des étudiants, surcharge du programme), en réorganisant le contenu à enseigner.	|__|	|__|	|__|	|__|
2. J'accueille des informations pertinentes fournies par l'étudiant et je m'en sers pour poursuivre mon enseignement.	|__|	|__|	|__|	|__|
3. Je développe du matériel didactique original.	|__|	|__|	|__|	|__|
4. J'analyse, de façon continue, les résultats obtenus par l'étudiant.	|__|	|__|	|__|	|__|
5. Je démontre, dans la pratique, une maîtrise des techniques de ma spécialité.	|__|	|__|	|__|	|__|

Dans le cadre d'un programme de perfectionnement de l'acte d'enseigner, quelles habiletés (2 parmi les 5 ci-dessus mentionnées) aimeriez-vous pouvoir améliorer en vue d'une pratique renouvelée de votre enseignement?

|__| PREMIER CHOIX

|__| DEUXIEME CHOIX

COMMENTAIRES: _____

_____

SERIE G

	T	S	P	J
1. Je fais connaître aux étudiants les objectifs visés par mon intervention pédagogique.	☐	☐	☐	☐
2. Je questionne les étudiants au cours de la présentation d'un contenu théorique.	☐	☐	☐	☐
3. Je tiens compte, dans mon enseignement, des objectifs déterminés lors de ma planification.	☐	☐	☐	☐
4. J'aide les étudiants à mieux s'informer de ce qui se passe dans leur milieu (familial, social).	☐	☐	☐	☐
5. Je guide l'étudiant dans l'utilisation, pour étude, de manuels scolaires et de livres de référence.	☐	☐	☐	☐

Dans le cadre d'un programme de perfectionnement de l'acte d'enseigner, quelles habiletés (2 parmi les 5 ci-dessus mentionnées) aimeriez-vous pouvoir améliorer en vue d'une pratique renouvelée de votre enseignement?

☐ PREMIER CHOIX

☐ DEUXIEME CHOIX

COMMENTAIRES: _____

_____

Voyez-vous d'autres compétences qu'il serait bon de développer ou de perfectionner chez un enseignant du secteur professionnel?

☐ OUI

☐ NON

Si oui, lesquelles?

Commentaires:

C. PROJET DE PLAN DE COURS DE DIDACTIQUE GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.

Comme il était mentionné dans la démarche méthodologique, c'est à partir du modèle d'action didactique de De Corte que nous avons élaboré les objectifs suivants comme projet de plan de cours de didactique générale de l'enseignement professionnel.

La réalisation de ces objectifs devrait fournir à l'étudiant-maître l'occasion de se familiariser avec les divers types d'interventions pédagogiques et de démontrer qu'il peut les utiliser, dans une situation de classe, de manière à faciliter l'apprentissage des élèves.

(Le détail de ce projet de plan de cours de didactique générale de l'enseignement professionnel se trouve en page 51).

Trois remarques importantes sont à signaler au sujet de ce projet de plan de cours:

. la première concerne la formation générale de l'enseignant.

L'orientation de ces objectifs met en évidence l'importance de situer le cours de didactique dans un cheminement qui oblige l'étudiant-maître à se donner un certain nombre de connaissances préalables telles: un cadre théorique de psychologie de l'apprentissage, des notions de taxonomie et d'évaluation, la connaissance d'au moins un système d'analyse de l'enseignement.

Le cours de didactique lui permettrait alors d'INTEGRER ces connaissances et de DEMONTRER son habileté à les utiliser dans une intervention pédagogique appropriée à l'étudiant, au contenu à enseigner, au contexte dans lequel se déroule l'intervention, et finalement, à sa propre façon de fonctionner comme enseignant.

. la deuxième remarque vient appuyer l'énoncé ci-dessus et se rapporte au modèle didactique lui-même.

De Corte prend soin de préciser que son modèle de composantes ne peut être envisagé comme une chaîne déductive fermée.

> "Le choix d'objectifs ne fixe pas à priori des formes de travail didactique figées, des processus d'apprentissage sclérosés. Ce modèle rend cependant évident que toute composante doit être considérée comme liée intimement à toutes les autres". p. 40 (6). (voir annexe 3 pour la définition des éléments du modèle).

Ce jeu de relations et d'interrelations entre les composantes doit être mis en évidence tout au long d'un cours de didactique, sans quoi, celui-ci deviendra le lieu d'apprentissage de recettes toutes simples ou de trucs mécanisés quelconque, alors que l'enseignement est un acte beaucoup plus complexe.

. la troisième remarque touche la durée et la structure même du cours de didactique générale de l'enseignement professionnel.

Acquérir une certaine maîtrise des compétences propres à l'acte d'enseigner exige qu'on y mette du temps.

Echelonné sur une période de six crédits au lieu de trois, le cours de didactique:

1. assurerait à l'étudiant-maître une alternance de théorie et de pratique de l'intervention pédagogique qu'il doit apprendre à maîtriser.

2. mettrait l'étudiant-maître en situation d'appliquer à l'enseignement d'un contenu spécifique (celui de la discipline de sa spécialité) les données générales préalablement acquises, et à en saisir les spécificités d'application dans sa spécialité.

Cet aménagement pourrait compenser pour le cours de didactique de la spécialité qu'il n'est actuellement pas possible d'organiser, vu la diversité des options et le nombre restreint d'étudiants-maîtres inscrits dans chacune de ces options.

PLAN DE COURS DE DIDACTIQUE GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

OBJECTIF GENERAL

L'étudiant-maître en enseignement professionnel devra maîtriser des connaissances et développer des qualités professionnelles qui lui permettent d'utiliser divers types d'interventions pédagogiques de nature à faciliter l'apprentissage et la formation de ses étudiants.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

1. L'étudiant-maître intégrera dans des interventions pédagogiques appropriées au secteur de l'enseignement professionnel, les principales composantes d'une action didactique. Ainsi, il aura à

   1.1 préparer des plans de leçons ou des interventions qui tiennent compte:

   - de l'objectif à poursuivre
   - du lien à faire avec les connaissances déjà acquises
   - du contenu à enseigner
   - des stratégies d'enseignement à privilégier pour favoriser l'apprentissage
   - du matériel didactique à sélectionner
   - de l'évaluation de ce qui a été appris

   1.2 enseigner ou intervenir auprès des étudiants de façon à:

   - mettre en application les plans de leçons préparés
   - développer une certaine maîtrise de diverses stratégies d'enseignement et du contenu à enseigner
   - apprendre à communiquer un message de façon claire et précise tout en variant la présentation pour l'adapter aux besoins des étudiants
   - apprendre à maintenir dans la classe un climat propice à l'apprentissage
   - développer une certaine habileté à dépister les besoins des étudiants et à y ajuster ses interventions.

2. L'étudiant-maître sera appelé à développer des attitudes positives de façon à rendre éducative ses interventions pédagogiques auprès de ses étudiants. Ainsi, il apprendra à

   2.1 .cerner ses propres motivations comme enseignant dans ce secteur
   2.2 . motiver les étudiants; à les valoriser, eux et leur travail, en accueillant ce qu'ils sont
   2.3 . susciter l'initiative, guider l'apprentissage à l'autonomie et à la collaboration

3. L'étudiant-maître aura l'occasion d'apprendre à établir des liens entre le milieu de travail et l'école.

La liste des compétences, le questionnaire, le projet de plan de cours représentent l'atteinte d'une partie seulement des objectifs. La recherche est à peine amorcée. L'équipe a surtout voulu, durant ces quatre mois de travail, déblayer un peu de terrain pour essayer d'entrevoir les avenues à explorer en ce domaine de la didactique et de l'amélioration de l'enseignement.

Nous croyons tout de même que ces réalisations demandent d'être poursuivies et c'est pourquoi nous nous permettons d'élaborer plus longuement les voies sur lesquelles il pourrait être possible de s'engager ou d'avancer.

VII. PROSPECTIVES

A. QUANT AU QUESTIONNAIRE:

1. L'administrer aux enseignants du secteur professionnel de la région desservie par l'UQAC.

   A quelques modifications près, il pourrait également être adressé:

   . au personnel de direction (directeurs et coordonnateurs) qui feraient ainsi connaître ou leurs exigences ou les besoins de compétence dans leur milieu;

   . à des didacticiens, qui par là, présenteraient leur façon de voir l'acte pédagogique. Des contacts avec des didacticiens d'autres universités sont à prévoir;

   . à des étudiants du secondaire qui feraient savoir si ces "compétences" dont il est question pour le maître servent réellement leur apprentissage.

Ce questionnaire peut aussi être adressé, en pairage, à des enseignants d'une autre région pour vérifier si les mêmes éléments se recoupent.

2. En analyser les résultats
   a. en termes de ce qui se fait actuellement et des besoins exprimés par les différentes catégories de personnes à qui le questionnaire est administré.

   b. en tenant compte des informations générales touchant la formation, l'expérience et le champ d'expérience des répondants enseignants du secteur professionnel.

3. A la lumière des résultats obtenus
   a. compléter la Liste des compétences à développer en vue d'améliorer la pratique de l'enseignement au secteur professionnel.

   b. adapter le plan de cours de didactique générale de l'enseignement professionnel.

B. QUANT AU PLAN DE COURS:

Le plan de cours, bâti à partir d'un cadre théorique et de l'expérience des membres de l'équipe, gagnera à être comparé avec les demandes du milieu telles qu'exprimées dans le questionnaire. C'est pourquoi il était question d'un projet de plan de cours. Non qu'il s'agisse de ne s'en tenir qu'aux demandes du milieu: démarche d'analyse des données de la recherche et démarche d'analyse des données du milieu doivent être complémentaires et s'enrichir mutuellement.

La confrontation de ces deux sources importantes pourrait être mise à profit au début de chacun des cours de didactique. Les besoins alors exprimés qui rejoignent les composantes du modèle pourrait se voir accorder du temps, au cours du semestre, en fonction du pourcentage d'expression de ces besoins.

Nous tentons d'illustrer cette façon de procéder, à l'aide d'un tableau tout à fait hypothétique.

Composantes du modèle	Besoins exprimés	% des ens. qui expriment ce besoin	répartition de la matière
A	A	15	A
B			B
C	C	60	C
D	D	45	D
E	E	75	E
F			F
G			G
	H	10	H *

Le cours de didactique pourrait ainsi être continuellement adapté aux besoins du milieu sans toutefois négliger les aspects fondamentaux déjà reconnus par la recherche.

* En autant que ce besoin soit en lien avec la didactique.

C. QUANT AUX UNITES D'APPRENTISSAGE:

1. Préparer, avec l'aide des enseignants du milieu, des unités d'apprentissage visant l'acquisition des compétences essentielles à l'acte d'enseigner. Commencer par celles qui rejoignent les besoins les plus largement exprimés.

   C'est ici qu'une théorie de l'apprentissage pourrait être utilisée, avec profit et de façon systématique. Les enseignants, parce qu'ils l'auront maîtrisée en cours d'apprentissage, seront plus en mesure, à leur tour, de l'utiliser dans leur enseignement, pour faciliter l'apprentissage chez leurs étudiants.

   Il y aurait lieu aussi de faire ressortir les processus d'apprentissage qui peuvent être facilités par l'exercice judicieux de telle ou telle compétence. L'enseignant apprendrait alors à saisir l'influence "des conditions externes d'apprentissage", selon l'appellation de Gagné (1977) (20).

   Etant admis au départ une certaine maîtrise de la discipline à enseigner, l'application, aux diverses disciplines de la spécialité, de ces conditions externes pourrait être une solution heureuse aux problèmes des didactiques de la spécialité.

   Ces unités modulaires devront:

   . être souples: elles pourraient ne présenter qu'un cadre de référence (bien défini tout de même) qui laisse des possibilités d'application pratique à la discipline de la spécialité de l'enseignant.

. dépasser le module genre "papier-crayon" et se tourner vers l'intégration des techniques de micro-enseignement et des systèmes d'analyse des interactions.

> "La connaissance, la formulation et l'examen des problèmes de l'enseignement requiert un contact direct avec la pratique, parce que dans la "réalité de l'enseignement, ces problèmes deviennent tangibles". (De Corte, p. 345) (6).

. miser moins sur l'enseignement individualisé que sur l'interaction en petits groupes de 3 ou 4 étudiants-maîtres. Le sens de la collaboration et du travail d'équipe fait aussi partie de la formation que l'enseignant est appelé à favoriser chez ses élèves.

2. Vérifier l'adéquation de ces unités (pré-test).

3. Les expérimenter sur un groupe d'étudiants-maîtres au cours d'un semestre.

4. Evaluer.

D. QUANT AU CENTRE DE DOCUMENTATION:

Quelques unités d'apprentissage, le matériel didactique qui les soutient, les références utilisées: voilà déjà que le Centre s'organise. Les personnes-ressources (probablement celles qui auront travaillé de près la construction des unités, et les didacticiens), pourront commencer à remplir leur tâche de guide dans l'utilisation des unités et le perfectionnement de l'acte d'enseigner.

N'y a-t-il pas lieu de songer ici à mettre à profit l'expérience des enseignants du secteur professionnel qui sont mis en disponibilité dans leur Commission scolaire, vu les circonstances actuelles de diminution de clientèle au secondaire? Des ententes entre l'UQAC et les Commissions scolaires sont peut-être possibles et seraient avantageuses pour l'une et l'autre des parties.

E. QUANT A L'INTEGRATION DES RECHERCHES ACTUELLEMENT EN COURS DANS LE CADRE DU PPMEP A L'UQAC:

C'est à l'étape de la préparation des unités d'apprentissage que les apports de ces projets de recherche, qui, en majorité, explorent dans le domaine de la didactique de la spécialité ou des outils pédagogiques, pourront apporter de l'eau au moulin.

F. QUANT AU CALENDRIER:

. Automne 82: Administration du questionnaire et analyse des résultats.
Finalisation du plan de cours.

. Hiver 83 : Préparation de deux ou trois unités d'apprentissage.

. Mai-juin 1983 : Pré-test en session intensive.

. Eté 83 : Correction des unités.

. Automne 83: Expérimentation de ces unités
Préparation d'autres unités ...
et le cycle recommence.

VIII. IMPLICATION POUR LE MODULE ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DE L'UQAC

A. En ce qui regarde la recherche elle-même:

S'il juge que la recherche doit être poursuivie, le Module a à prévoir:

- le renouvellement de sa demande de subvention;
- la sensibilisation des professeurs concernés au mouvement pédagogique qui pourrait se dessiner si les prospectives tracées plus haut voyaient le jour;
- le travail de collaboration d'au moins deux professeurs chargés de la réalisation de ce projet.

B. En ce qui regarde le programme:

La réflexion que nous avons faite sur la didactique nous a menés à porter un regard sur l'ensemble de la formation psycho-pédagogique offerte aux enseignants du secteur professionnel.

Tenant compte

- de la remarque qui suit la présentation du plan de cours (p. 48);
- de la structure même du bloc I du programme du Baccalauréat en enseignement professionnel qui fait qu'un étudiant peut obtenir une certification sans même avoir suivi de cours spécifique dans l'une ou l'autre des matières mentionnées en page 48 et sans rendre tous les cours obligatoires,

nous croyons qu'il y aurait avantage à penser, pour ce bloc, une structure qui laisse à l'étudiant la possibilité de choisir ses cours, mais à l'intérieur de groupes de cours qui lui assurent une formation touchant les éléments de base.

Ainsi, en plus de 4 ou 5 cours obligatoires, l'étudiant pourrait avoir à choisir, par exemple:

un cours parmi trois cours en psychologie de l'apprentissage;
un cours parmi deux ou trois cours en pédagogie générale;
un cours parmi deux ou trois cours en évaluation; etc...

assurant par là l'acquisition des éléments de base pour une didactique et un laboratoire d'enseignement qui ne soit pas bâtis sur le sable. Si l'enseignement est une science et une science qui s'apprend, il faut permettre à l'étudiant d'en maîtriser les données fondamentales.

> "Il ne s'agit pas de revenir à des programmes rigides; mais, faisant la part de la liberté des goûts et des choix, il faudrait aussi faire place à l'essentiel, à un itinéraire un peu cohérent où l'étudiant pourrait reconnaître une certaine logique de la démarche qui lui est proposée, et le professeur, le sens de sa contribution à la formation des étudiants".
>
> (Livre blanc pour le développement culturel, p. 445) (21).

L'expérience menée actuellement par le Module Enseignement professionnel de l'UQAC avec les enseignants de l'Ecole de Pilotage du CEGEP de Chicoutimi peut s'avérer heureuse dans ses réalisations et supporter largement les assertions ci-dessus.

Nous sommes conscients que la grandeur du territoire desservi et le nombre d'étudiants rendent peut-être difficile l'application de cette formule ou d'une autre du genre. Mais, il est permis de rêver... et l'idée est lancée.

CONCLUSION

Les réalisations de cette activité de recherche et les prospectives qu'elles permettent d'envisager sont un pas de plus vers la maîtrise de la situation didactique et le perfectionnement de l'acte d'enseigner.

Dans quelle mesure cette activité de recherche pourra-t-elle aider à développer des compétences et à faire de l'acte pédagogique, l'acte professionnel qu'il doit être?

La question demeure posée.

Et, parler d'acte professionnel, c'est parler de formation professionnelle.

> "Parler de formation professionnelle, c'est affirmer le caractère intégrateur de l'acquisition de la compétence pédagogique. (...) C'est aussi évoquer des programmes qui comportent un entraînement systématique à l'acte professionnel auquel se préparent les candidats. On ne devient pas pédagogue seulement en dissertant de pédagogie; on ne se prépare pas à devenir un intervenant sans se frotter aux conditions concrètes dans lesquelles se pratique cette intervention ou sans prendre contact avec les interlocuteurs réels avec lesquels on s'apprête à entrer en relation".
>
> (La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique. Camille Laurin, Ministre de l'éducation). 1981.

La formation des maîtres, le cours de didactique en particulier, doit laisser place à ce genre d'approche proprement pratique, qui offre pour l'enseignant, si elle est bien planifiée et encadrée, un terrain propice au développement du "professionnel de l'intervention pédagogique".

B I B L I O G R A P H I E

Bloom, Benjamin S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Editions Labor. Bruxelles/Fernand Nathan. Paris, 1979. (Traduit de l'américain par Viviane De Landsheere).

Boutin, Gérald, Simondon M. et H. Van Dromme. La formation des enseignants selon le C/PBTE à l'Université de Houston, (Etats-Unis), dans C.O.P.I.E. volume 3. Mission d'observation sur la formation des enseignants. Expériences nord-américaines. Québec 1979.

Center for Vocational Education (The), The OHIO State University. Professional Teacher Education Module Series. American Association for Vocational Instructional Materials (AAVIM). Université of Georgia, Athens, Georgia. 1977-78-79.

Center for Vocational Education (The). Resources in Vocational Education. 1980-81. OHIO State University.

Cotrell, Calvin J. et all. Model Curricula for Vocational and Technical Teacher Education: Report no. V General Objectives. Set II. Columbus OHIO. The Center for Vocational Education, The OHIO State University, 1972.

De Corte E. et autres. Les fondements de l'action didactique. Adaptation française par V. Van Cutsem. A. De Boeck, Bruxelles, 1979.

Gagné Robert-M., Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement. Traduit par R. Brien et R. Paquin, Editions HRW Ltée, 1976.

Gagné, Robert-M. The Conditions of Learning. Third Edition. Holt, Rinehart and Winston, 1977.

Kay, Patricia M. What Competencies should be included in a C/PBTE Program? PBTE Technical Assistance Paper Series no. 1 Washington, D.C.; American Association of Colleges for Teacher Education. 1975.

Laurin, Camille. Ministre de l'Education. La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique. Discours prononcé à l'Université du Québec à Montréal. 5 mars 1981. Gouvernement du Québec. 8081-1113.

Laurin, Camille Ministère de l'Education. L'enseignante et l'enseignant: des professionnels. Décembre 1981. Gouvernement du Québec. 8182-887.

Ministère des Affaires sociales. Livre blanc pour le développement culturel. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Education. Secteur de la planification. Service de la recherche. Répertoire des projets de recherche en éducation. Gouvernement du Québec. 1980.

Ministère de l'Education. La formation professionnelle des jeunes. Document de travail. D.P.P. Gouvernement du Québec. 23 octobre 1981.

Ministère de l'Education. La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau. Gouvernement du Québec. 2e trimestre 1982.

Module Enseignement Professionnel. Evaluation du programme du baccalauréat d'enseignement professionnel. Réponse au questionnaire adressé par le Comité d'Evaluation. Chicoutimi, Octobre 1980.

Module Enseignement professionnel. Colloque sur l'enseignement professionnel. Université du Québec à Chicoutimi. Chicoutimi, 2 octobre 1981.

Norton, Robert E. et all. Performance-Based Teacher Education: The State of the Art. General Education and Vocational Education. American Association for Vocational Instructional Materials (AAVIM). 1978.

Parisé, Robert et Boutin, Gérald. Mémoire présenté par le Module de l'Enseignement professionnel de l'Université du Québec à Chicoutimi au Comité ad hoc chargé, par le Comité conjoint des programmes du Conseil des Universités, de l'évaluation des baccalauréats d'enseignement professionnel. Chicoutimi, 1980.

Pelchat, Yvan. Recherche universitaire sur l'enseignement professionnel. Priorités et thèmes. Ministère de l'Education. Service général de la formation du personnel enseignant. Service général de la formation du personnel enseignant. Mars 1980.

Schmeider, Allen and Eric Clearinghouse on Teacher Education. Competency-Based Education: The State of the Scene. PBTE. Monograph Series: no. 9. Washington D.C. American Association of Colleges for Teacher Education, 1973.

Références générales

Bol, Nicholls, Cadenza. Teaching as a performing art. Canadian Vocational Journal. Vol. 16, no. 1.

Breton, Lise, 1945 - Roy, Jean-Luc, 1931. L'enseignement professionnel. Bibliographie annotée. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1981.

Campbell, Cliffton P. Characteristics of effective vocational Instructors. Canadian Vocational Journal 16:4, février 81.

Dawson, A.J. Criteria for the Creation of In-Service Education Programs. Canadian Journal of Education, 3:1, 1978.

Hall, Gene A., Houston, W. Robert, Competency-Based Teacher Education: Where is it now? New York State Education Quaterly, V. 12, no. 4, Summer 1981.

Ministère de l'Education. Tendances pédagogiques de la formation professionnelle. Gouvernement du Québec, 1980.

Rochon, R. Analyse et prospective, Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel. Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche, U.Q., Juin 1978.

UNESCO. L'évolution de l'enseignement technique et professionnel. Etude comparative réalisée dans 23 pays en développement. Editions Paris, UNESCO, 1979.

Washington Eva. Expert Teacher Action Program, Traduction et adaptation provisoire.

Références... au bas des pages

1. Laurin, Camille. Ministère de l'Education. L'enseignante et l'enseignant: des professionnels. Décembre 1981. Gouvernement du Québec. 8182-887.

2. Laurin, Camille. Ministre de l'Education. La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique. Discours prononcé à l'Université du Québec à Montréal, 5 mars 1981. Gouvernement du Québec, 8081-1113.

3. Pelchat, Yvan. Recherche universitaire sur l'enseignement professionnel. Priorités et thèmes. Ministère de l'Education. Service général de la formation du personnel enseignant. Mars 1980.

4. Module Enseignement Professionnel. Colloque sur l'enseignement professionnel. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, 2 octobre 1981.

5. Module Enseignement Professionnel. Evaluation du programme du baccalauréat d'enseignement professionnel. Réponse au questionnaire adressé par le Comité d'Evaluation. Chicoutimi, octobre 1980.

6. De Corte E. et autres. Les fondements de l'action didactique. Adaptation française par V. Van Cutsem. A. De Boeck, Bruxelles, 1979.

7. Gagné, Robert-M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement. Traduit par R. Brien et R. Paquin. Editions HRW Ltée, 1976.

8. Bloom, Benjamin S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Editions Labor. Bruxelles / Fernand Nathan. Paris, 1979. (Traduit de l'américain par Viviane De Landsheere).

9. Center for Vocational Education (The). Resources in Vocational Education. 1980-81. OHIO State University.

10. Center for Vocational Education (The). The OHIO State University. Professional Teacher Education Module Series. American University of Georgia, Athens, Georgia. 1977-78-79.

11. Ministère de l'Education. La formation professionnelle des Jeunes. Document de travail. D.P.P. Gouvernement du Québec. 23 octobre 1981.

12. Parisé, Robert et Boutin, Gérald. Mémoire présenté par le Module de l'Enseignement professionnel de l'Université du Québec à Chicoutimi au Comité ad hoc, chargé par le Comité conjoint des programmes du Conseil des Universités, de l'évaluation des baccalauréats d'enseignement professionnel.

13. Ministère de l'Education. La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau. Gouvernement du Québec. 2e trimestre 1982.

14. Schmeider, Allen A. and Eric Clearinghouse on Teacher Education. Competency-Based Education: The State of the Scene. PBTE. Monograph Series: no. 9 Washington D.C. American Association of Colleges for Teacher Education, 1973.

15. Norton, Robert E. et all. Performance-Based Teacher Education: The State of the Art. General Education and Vocational Education. American Association for Vocational Instructional Materials (AAVIM). 1978.

16. Kay, Patricia M. What Competencies should be included in a C/PBTE Program? PBTE Technical Assistance Paper Series no. 1 Washington D.C.; American Association of Colleges for Teacher Education, 1975.

17. Ministère de l'Education. Secteur de la planification Service de la recherche. Répertoire des projets de recherche en éducation. Gouvernement du Québec. 1980.

18. Boutin, Gérald; Simondon M. et H. Van Dromme. La formation des enseignants selon le C/PBTE à l'Université de Houston, (États-Unis), dans C.O.P.I.E. volume 3. Mission d'observation sur la formation des enseignants. Expérience nord-américaines. Québec 1979.

19. Cotrell, Calvin J. et all. Model Curricula for Vocational and Technical Teacher Education. Report no. V. General Objectives. Set II. Columbus OHIO. The Center for Vocational Education, The OHIO State University, 1972.

20. Gagné, Robert-M. The Conditions of Learning. Third Edition. Holt, Rinehart and Winston. 1977.

21. Ministère des Affaires sociales. Livre blanc pour le développement culturel. Gouvernement du Québec.

Annexe 1

Liste des catégories et performances
A développer chez un enseignant
version anglaise
version française

Master list of categories and performance elements taken from Calvin J. Cotrell et all. Model Curricula for Vocational and Technical Teacher Education: Report No. V. General Objectives - Set II. (Columbus OH: The Center Vocational Education, the Ohio State University, 1972).

II - PLANNING OF INSTRUCTION

52. Review general objectives for the vocational education offerings.
53. Review student performance objectives developed for the vocational education offerings.
54. Sequence student performance objectives for an offering in the vocational education program.
55. Determine student needs and interests.
56. Involve the students in planning a unit.
57. Select student performance objectives for a unit.
58. Write content outline for a unit.
59. Correlate unit content with on-the-job and/or laboratory experiences.
60. Determine group individual learning experiences for a unit based on individual differences of students.
61. Select methods of evaluating student performance throughout a unit.
62. Identify the student performance objectives for a lesson.
63. Select teaching techniques for a lesson.
64. Plan the introduction of a lesson.
65. Plan the content of a lesson.
66. Plan the summary of a lesson.
67. Plan student learning experiences for a lesson.
68. Select methods of evaluating students' attainment of specific student performance objectives.
69. Write a lesson plan.
70. Obtain textbook, reference, and other instructional materials.
71. Select tools and/or equipment for a lesson.

Planning of instruction (continued)

72. Assemble consumable supplies for instructional purposes.
73. Develop original instructional materials such as individualized related assignment sheets, transparencies and charts.
74. Involve students in the preparation of instructional materials.
75. Obtain programmed instructional materials.
76. Prepare instructional materials with a spirit duplicator.
77. Prepare instructional materials with a stencil duplicator.
78. Prepare instructional materials (hard copy and transparency) with a photocopier.

III - EXECUTION OF INSTRUCTION

79. Conduct field trips.
80. Direct students in gathering information from sources in the community.
81. Conduct symposiums.
82. Conduct brainstorming sessions.
83. Direct student presentations.
84. Direct students in instructing other students.
85. Direct simulation techniques.
86. Conduct group supervised study.
87. Direct student laboratory experience.
88. Direct students in applying problem-solving techniques.
89. Present information through case study problems.
90. Present information by the project method.
91. Direct student of textbooks, bulletins, and pamphlets.
92. Direct student study of information and assignment sheets.
93. Direct students in preparing laboratory work or job plans.
94. Guide student progress through the use of operation and/or job sheets.
95. Lead group discussions.
96. Conduct panel discussions.
97. Conduct buzz groups.
98. Employ the question box technique.
99. Employ role-playing techniques.
100. Introduce a lesson.
101. Obtain summary for a lesson.
102. Employ oral questioning techniques.
103. Acknowledge student verbal and nonverbal cues.
104. Enrich instruction to challenge the abilities of the more capable student.
105. Reinforce learning.
106. Provide remedial work for slow learners.

Execution of instruction (continued)

107. Employ reward techniques.
108. Establish frames of reference to enable the students to understand a situation from several points of view.
109. Apply nonverbal techniques.
110. Demonstrate a manipulative skill.
111. Present a concept or principle through a demonstration.
112. Give a lecture.
113. Give an illustrated talk.
114. Present information with analogies.
115. Present information by use of individualized instruction.
116. Present information through team teaching.
117. Give an assignment.
118. Present information with the assistance of a ressource person.
119. Present information with bulletin boards.
120. Present information with exhibits.
121. Illustrate with models and real objects.
122. Present information with an overhead projector.
123. Present information with an opaque projector.
124. Present information with filmstrips.
125. Present information with slides.
126. Present information with sound motion pictures.
127. Present information with single concept films.
128. Present information with an audio recorder.
129. Present information with a video recorder or closed circuit television.
130. Present information with a tele-lecture.
131. Present information with a record player.
132. Present information with educational television
133. Direct teaching-machine programmed instruction.
134. Present information by computer-assisted instruction.
135. Direct written programmed instruction.

Execution of instruction (continued)

136. Present information with the aid of a flannel board.
137. Present information with the aid of a flip chart.
138. Present information with the aid of a chalkboard.

IV - EVALUATION OF INSTRUCTION

139. Establish criteria for student performance.
140. Formulate a system of grading consistent with school policy.
141. Appraise students products according to occupational performance standards.
142. Appraise students performance in relation to student performance objectives.
143. Evaluate individualized assignments completed under directed study.
144. Devise self-evaluation techniques for use by students.
145. Arrange for students to evaluate their own progress.
146. Engage in cooperative evaluation of achievement with students.
147. Determine students' grades based on related instruction and laboratory or on-the-job experience.
148. Interpret students' evaluation of instruction.
149. Formulate essay test items.
150. Formulate true-false test items.
151. Formulate completion test items.
152. Formulate matching test items.
153. Formulate multiple-choice test items.
154. Devise laboratory performance tests.
155. Devise laboratory performance rating sheets.
156. Formulate test items for an oral test.
157. Administer teacher-made tests.
158. Devise case study problems.
159. Analyze tests for validity.
160. Analyze tests for reliability.
161. Review student progress and/or achievement records to assess effectiveness of instruction.
162. Involve students in formulating the procedures for their participation in the evaluation of instruction.

Evaluation of instruction (continued)

163. Obtain information from fellow teachers and supervisory personnel regarding the quality of one's instruction.
164. Seek opportunities for self-evaluation of instruction.

EXTRAIT DE LA LISTE DES CATEGORIES ET PERFORMANCES A DEVELOPPER CHEZ UN ENSEIGNANT préparée par Calvin J. Cotrell et all. Model Curricula for Vocational and Technical Teacher Education: Report no. V. General objectives - Set II (Columbus CH: The Center Vocational Education, the Ohio State University, 1972).

(Traduction J. Lapierre)

CATEGORIE II - PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

52. Revoir les objectifs généraux pour la formation professionnelle des enseignants.
53. Revoir les objectifs de comportement développés pour les étudiants du secteur professionnel.
54. Ordonner les objectifs de comportement des étudiants tel qu'ils devraient apparaître dans un programme de formation professionnelle.
55. Déterminer les besoins et les intérêts des étudiants.
56. Impliquer les étudiants dans la planification d'une unité d'enseignement.
57. Sélectionner les objectifs de comportement des étudiants pour une unité donnée.
58. Rédiger un plan du contenu d'une unité.
59. Faire le lien entre le contenu et le milieu de travail et/ou les expériences de laboratoire.
60. Déterminer des expériences d'apprentissage individuelles et de groupe pour une unité basée sur les différences individuelles des étudiants.
61. Sélectionner les modes d'évaluation de la performance des étudiants tout au long d'une unité donnée.
62. Identifier les objectifs de comportement d'une leçon.
63. Sélectionner les techniques d'enseignement pour une leçon.
64. Planifier l'introduction d'une leçon.
65. Planifier le contenu d'une leçon.
66. Planifier le résumé d'une leçon.
67. Planifier pour les étudiants, les expériences d'apprentissage d'une leçon.

Planification de l'enseignement (suite)

68. Sélectionner les méthodes d'évaluation de l'atteinte des objectifs par les étudiants.
69. Rédiger un plan de leçon.
70. Se procurer des livres de base, des livres de références, du matériel didactique.
71. Sélectionner les outils et/ou l'équipement nécessaire pour une leçon.
72. Ramasser le matériel didactique pour fin d'utilisation au cours d'une leçon.
73. Développer du matériel didactique original (feuille de travail individualisé, acétates, tableaux, etc.).
74. Impliquer les étudiants dans la préparation du matériel didactique.
75. Se procurer du matériel programmé pour un enseignement individualisé.
76. Préparer du matériel sur stencil pour machine à alcool.
77. Préparer du matériel sur stencil pour machine à imprimer à l'encre.
78. Préparer du matériel pour photocopieuse.

CATEGORIE III - ENSEIGNEMENT

79. Conduire une excursion.
80. Diriger les étudiants dans la cueillette d'information dans leur milieu (social ou familial).
81. Diriger des symposiums.
82. Diriger des sessions de "brain-storming".
83. Diriger des présentations faites par les étudiants.
84. Diriger des étudiants qui guident d'autres étudiants.
85. Diriger des techniques de simulation.
86. Conduire une étude de groupe.
87. Diriger des expériences de travail en (ateliers) pour les étudiants.
88. Guider les étudiants dans l'application des techniques de résolution de problème.
89. Présenter de l'information par le biais des études de cas.
90. Présenter de l'information par le biais de la méthode des projets.
91. Guider l'étudiant dans son étude des livres de base, des livres de références.
92. Guider l'étudiant dans l'acquisition d'information et dans la rédaction de ses devoirs.
93. Guider les étudiants dans la préparation du travail en ateliers ou des plans de travail.
94. Guider le cheminement de l'étudiant dans l'utilisation d'un travail programmé.
95. Conduire une discussion de groupe.
96. Conduire une discussion sous forme de panel.
97. Conduire une révision de groupe.
98. Employer la technique de la boîte aux questions.
99. Employer la technique du jeu de rôle.
100. Introduire une leçon.
101. Obtenir un résumé d'une leçon
102. Employer les techniques des questions orales.

Enseignement (suite)

103. Accueillir les informations verbales et non verbales fournies par les étudiants.
104. Enrichir l'enseignement pour stimuler les étudiants plus doués.
105. Féliciter pour un apprentissage réussi.
106. Fournir du travail de récupération aux étudiants plus lents.
107. Employer des systèmes de récompenses.
108. Fournir aux étudiants un cadre de référence qui leur permette de comprendre une situation à partir de points de vue différents.
109. Utiliser les techniques de communication non-verbale.
110. Démontrer de l'habileté manuelle.
111. Présenter un concept ou un principe à partir d'une démonstration.
112. Donner un cours magistral.
113. Faire un discours à partir d'illustrations.
114. Présenter de l'information à partir d'analogies.
115. Présenter de l'information dans le cadre d'un enseignement programmé.
116. Présenter de l'information dans le cadre d'un "team-teaching".
117. Donner un devoir.
118. Présenter de l'information avec l'aide d'une personne ressource.
119. Présenter de l'information à partir d'un tableau ou d'un babillard.
120. Présenter de l'information à partir d'une exposition de matériel.
121. Illustrer à l'aide de modèles ou d'objets réels.
122. Présenter de l'information à l'aide d'un rétro-projecteur.
123. Présenter de l'information à l'aide d'un projecteur opaque.

Enseignement (suite)

124. Présenter de l'information à l'aide de film 35mm.
125. Présenter de l'information à l'aide de diapositives.
126. Présenter de l'information avec un film 16mm.
127. Présenter de l'information à partir d'un film thème.
128. Présenter de l'information avec un magnétophone.
129. Présenter de l'information avec le magnétoscope.
130. Présenter de l'information avec un lecteur.
131. Présenter de l'information avec un tourne-disque.
132. Présenter de l'information avec un téléviseur en circuit fermé.
133. Guider l'enseignement programmé mécanisé.
134. Présenter de l'information avec l'enseignement par informatique.
135. Diriger l'enseignement programmé écrit.
136. Présenter de l'information à l'aide d'un babillard feutré.
137. Présenter de l'information à l'aide d'une charte compartimentée.
138. Présenter de l'information à l'aide du tableau à craie.

CATEGORIE IV - EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

139. Etablir des critères d'évaluation de la performance des étudiants.
140. Préparer un système de notation en concordance avec les orientations de l'école.
141. Approuver le travail de l'étudiant quand il se situe dans la ligne des critères fixés pour les tâches à accomplir.
142. Approuver le travail de l'étudiant en fonction de son rapprochement avec les objectifs fixés.
143. Evaluer les devoirs personnels des étudiants.
144. Préparer des techniques d'auto-évaluation que les étudiants pourront utiliser.
145. Faire en sorte que l'étudiant puisse évaluer ses propres progrès.
146. Amorcer une évaluation coopérative avec les étudiants.
147. Déterminer la note de l'étudiant en fonction de l'enseignement, du laboratoire ou des critères d'emploi sur le marché du travail.
148. Interpréter l'évaluation de l'étudiant.
149. Formuler des questions de type "à développer".
150. Formuler des questions de type "vrai ou faux".
151. Formuler des questions de type "phrases à compléter".
152. Formuler des questions de type "association".
153. Formuler des questions de type "choix multiples".
154. Préparer un test de laboratoire.
155. Préparer une feuille d'évaluation du travail de laboratoire.
156. Préparer des questions pour un examen oral.
157. Donner un test préparé par l'enseignant.
158. Préparer des problèmes de type "étude de cas".
159. Analyser des tests en fonction de la validité.
160. Analyser des tests en fonction de la fiabilité.
161. Revoir la fiche de progrès ou de cheminement d'un étudiant pour évaluer l'efficacité de l'enseignement.
162. Impliquer les étudiants dans la formulation de procédures susceptibles d'augmenter leur participation au processus

Evaluation de l'enseignement (suite)

162. d'évaluation de l'enseignement.
(suite)

163. Obtenir de l'information des collègues de travail ou du superviseur en ce qui regarde la qualité de son propre enseignement.

164. Rechercher les occasions d'auto-évaluer son enseignement.

Annexe 2

Définition des éléments du modèle
d'action didactique de De Corte

Définition des éléments du modèle d'action didactique de De Corte

Objectifs didactiques:

Des changements dans les aptitudes et les modes de comportement que l'on veut poursuivre et atteindre chez les élèves par l'enseignement (p. 47).

Situation de départ:

L'ensemble des données personnelles, sociales, scolaires et situationnelles lesquelles peuvent exercer ou exercent une influence sur le déroulement et les résultats des processus enseignement-apprentissage (p. 84).

Contenu

Cette partie des biens culturels existants et plus spécialement les systèmes formels (langage, mathématiques, histoire, géographie, sciences, connaissances de base d'un métier) qu'on présente aux élèves dans le but de réaliser les objectifs didactiques (p. 116).

Formes de travail didactique:

Les comportements de l'enseignant, orientés vers la production d'expériences d'apprentissage, visant la réalisation d'objectifs déterminés chez les élèves (p. 145) (nous parlons de stratégies d'enseignement).

Les médias (matériel didactique):

Des moyens utilisés ou proposés par l'enseignant qui, en rapport avec la réalisation d'objectifs didactiques déterminés, remplissent une fonction dans la situation de l'action didactique (p. 181).

Les activités de l'apprentissage:

Les comportements des élèves en rapport avec les tâches de l'apprentissage à accomplir dans la situation de l'action didactique, pour autant que ces comportements visent la réalisation des objectifs poursuivis (p. 213).

Des activités intermédiaires qui vont soit, de l'absence d'un comportement jusqu'à sa maîtrise plus ou moins parfaite, soit d'un comportement imparfait à un comportement plus perfectionné (processus d'apprentissage) (p. 213-14).

Les formes de groupements des élèves:

Le contexte et les structures didactiques dans lesquels se réalise le processus enseignement-apprentissage: organisation de l'enseignement; organisation interne d'une école; organisation d'une classe: groupes d'intérêt, de rattrapage, de projets (p. 252).

Evaluation

La détermination de la valeur ou l'appréciation de la valeur de l'action didactique (p. 293).

Evaluation du produit didactique:

Examiner et apprécier dans quelle mesure les objectifs de l'enseignement sont atteints par les élèves qui ont suivi cet enseignement (p. 299).

N.B. D'autres facteurs peuvent être déterminants pour la qualité de l'action didactique et des données évaluatives sont à même d'apporter continuellement des corrections.

Tout ceci entraîne qu'il convient peut-être de parler de maniabilité "restreinte" du modèle didactique (p. 348).

Liste des tableaux:

Tableau I-A

Ordre de choix des énoncés et fréquence (Catégorie II)
p. 25.

Tableau I-B

Fréquence de choix des énoncés (Catégorie II)
p. 25.

Tableau II-A

Ordre de choix des énoncés et fréquence (Catégorie III)
p. 26.

Tableau II-B

Fréquence de choix des énoncés (Catégorie III)
p. 27.

Tableau III-A

Ordre de choix des énoncés et fréquence (Catégorie IV)
p. 28.

Tableau III-B

Fréquence de choix des énoncés (Catégorie IV)
p. 28.

Tableau IV

Classement des énoncés par ordre d'importance - par catégorie.
p. 29.

Tableau V

Compétences à développer en vue d'améliorer la pratique de l'enseignement dans le secteur professionnel.
p. 34.